

François JACQUET-FRANCILLON

Introduction
DE L'ÉPOQUE DE LA MÉMOIRE
À L'ÉPOQUE DE L'INTELLIGENCE

Pour saisir la logique des pratiques d'enseignement, il est sans aucun doute judicieux de décrire la manière dont les maîtres font agir – ou s'efforcent de faire agir – leurs élèves. À cette fin, et à titre préliminaire, je me propose d'exposer les résultats d'une enquête historique destinée à comparer les situations pédagogiques modernes et les anciennes – disons celles qui ont eu cours du XVI^e au XIX^e siècle. Je suppose que la différence de ces époques lointaines rendra visibles quelques caractères essentiels des unes et des autres. Une telle manière d'approcher l'évolution de la pédagogie (comme pratique et non d'abord comme discours) permet en outre d'échapper aux polémiques déclenchées par des essayistes qui se disent hostiles par principe à la réflexion pédagogique elle-même, et qui, à mon humble avis, mobilisent très peu de faits vérifiables.

Que fait donc un maître face à sa classe avant le XX^e siècle ? Sous l'Ancien Régime, et même en remontant encore plus haut, jusqu'au Moyen Âge, l'acte d'enseignement principal consiste dans une *lecture*. Le docteur de l'université, le régent de collège, le magister d'une petite école, tous ont un livre ouvert devant eux (manuscrit ou imprimé, selon les époques), et ils lisent à haute voix pour leurs élèves. Bien sûr, la pratique est différente selon que les élèves savent lire ou commencent d'apprendre, selon que le texte lu est écrit en latin, voire en grec, ou en français, et selon que les élèves ont la page sous les yeux ou pas. Il y aurait donc beaucoup de nuances à faire. Mais dans tous les cas, le maître consacre une grande partie de son temps à lire (en « mettant le ton » s'il s'agit de textes littéraires, poétiques, historiques, etc.) et, de surcroît, à dicter quelques phrases, auxquelles il ajoute ses propres commentaires, tout aussi dictés.

Voilà ce qu'on appelle depuis le Moyen Âge, et bien longtemps après, une leçon (*lectio*) terme qui donne aussi lecture et qui désigne l'action du maître en tant qu'elle porte sur un morceau de texte, un passage ou un chapitre de livre à lire puis à répéter pour le mémoriser et enfin le réciter. Le mot « *lecture* »

existe toujours en anglais et on le traduit ordinairement par *leçon*. L'expression « apprendre sa leçon », qui s'emploie encore, conserve elle aussi le sens de retenir un texte. Les Jésuites qui, à partir du XVI^e siècle, créent de vastes collèges dans toute l'Europe, vont formaliser et codifier ces pratiques en choisissant un terme légèrement différent, la *praelectio*, qu'on traduit parfois par *prélection*, et qui désigne toujours une pratique de lecture.

Je précise que les collèges, qui existent, en gros, du XV^e au XIX^e siècle, sont les ancêtres de notre enseignement secondaire. On va les appeler « lycées » au XIX^e siècle, grâce à Bonaparte. Mais qu'y enseigne-t-on ? De la classe de 5^e à celle de 3^e, on y enseigne d'abord le latin (ce sont les classes de « grammaire ») ; puis, en Seconde (la classe d'« humanités », où règne la poésie), on pénètre davantage dans la culture antique ; et en Première (la classe de rhétorique), on est censé maîtriser les règles du discours c'est-à-dire les règles de composition. (Je laisse de côté les deux années suivantes, de philosophie, qui ne sont prévues que dans certains collèges et que suivent moins d'élèves.) Mais dans tous les cas, ces enseignements commencent et s'achèvent, forcément, par des lectures, étant donné qu'il s'agit de transmettre une culture textuelle – car telle est l'option fondamentale, très différente de la nôtre.

Les commentaires auxquels je fais allusion, ce sont des explications dont le maître émaille sa lecture ou qui font suite à cette lecture. Ils sont très importants pour les élèves, qui doivent les copier et les apprendre autant que les textes de référence, tirés de la littérature latine ou grecque. Un commentaire, après lecture donc, ce peut être une simple traduction mot à mot. Ainsi procède-t-on avec les débutants, qui en sont à apprendre le latin. Au Moyen Âge pour les « écoliers » bien plus avancés de la faculté de théologie, les commentaires sont les « gloses », souvent puisées dans des auteurs prestigieux comme les Pères de l'Église ou des philosophes de l'Antiquité, qui peuvent éclairer les passages obscurs du texte sacré, la Bible. Plus tard, dans les collèges de la Renaissance, c'est autre chose, de moins codifié, à propos de textes profanes et souvent païens¹. Et les élèves, que font-ils ? Bien sûr, ils ne sont pas seulement astreints à écouter de manière passive. Ils sont invités à répéter le texte, parfois en chœur, parfois l'un après l'autre. De telles reprises utilisent plusieurs moyens, y compris les questions et réponses entre élèves ; et elles ont lieu aussi bien pendant qu'après la classe, au pensionnat s'il y en a un ou dans la chambre de l'élève, avec un répétiteur éventuellement. Les collèges jésuites distinguent pour ce faire le temps de classe et le temps d'« étude », en dehors de la présence des professeurs, et qui comporte deux ou trois plages par jour.

1. Pour une première approche de la réalité scolaire de l'Ancien Régime, on doit se reporter au recueil de DE DAINVILLE François, *L'Éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Minuit, 1978 ; ainsi que COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985.

Les élèves sont en outre incités à écrire sous la dictée. Représentez-vous un grand collège Jésuite, comme le Collège de Clermont à Paris, futur collège Louis-le-Grand sous Louis XIV (et actuel lycée du même nom) : certaines salles y accueillent jusqu'à deux ou trois cents enfants, et ceux-ci écrivent avec des plumes d'oie (ou d'autres volatiles) et sur leurs genoux car il n'y a pas de tables (pas avant le XVIII^e siècle)...

Je viens de dire que l'élève répète, redit, « repasse », etc. Donc l'essentiel pour lui, c'est d'apprendre par cœur. La mémorisation vient en premier, avant les exercices écrits (du reste tardifs dans l'histoire de l'enseignement : ils n'apparaissent pas avant les XVI^e et XVII^e siècles²). Voilà pourquoi je parle au total d'une époque de la mémoire. Dans cet univers de culture textuelle et littéraire, la mémoire est sollicitée avant toute autre faculté. Pour aider les élèves, il existe en outre, depuis l'antiquité, de nombreux moyens mnémotechniques, avec des traités *ad hoc*. Il faudrait ici distinguer ce qui passe par l'oral et l'oreille et ce qui s'appuie sur l'écrit – mais je me contente de signaler cette question, que je laisse aux spécialistes. Quoi qu'il en soit, un (bon) élève du XVI^e ou du XVII^e siècle est capable de réciter une très grande quantité de textes, en prose ou en vers. Un élève parisien nommé Henri de Mesmes prétend dans ses mémoires avoir su par cœur tout Homère ! Une confirmation humoristique de ces pratiques se trouve dans Rabelais, qui nous raconte que Gargantua enfant, sous la férule de ses maîtres, est devenu capable non seulement de réciter tout un livre, mais de le réciter à l'envers. Un exploit digne, en effet... d'un géant !

J'en viens à la comparaison avec notre époque. Prenons là encore le problème de la façon la plus concrète possible. À l'heure actuelle, nous avons affaire à un maître (professeur) qui ne lit plus un livre, qui n'effectue pas de lecture, chacun sait cela. Alors, que fait ce professeur d'aujourd'hui ? Il parle. J'y insiste : contrairement à ce qu'on croit, la prestation orale sans lecture ni livre est assez récente... Et de quelle parole s'agit-il ? D'une parole savante, une parole qui raconte, mais surtout qui expose et explique. En fait, le professeur se fonde sur sa maîtrise personnelle de la matière, ce qu'on appelle une « discipline ». Même s'il s'aide de supports, un manuel, des images, etc., le professeur fait un « cours » ; et ce cours, je le répète, il l'a conçu indépendamment d'un livre précis, sans s'appuyer sur des « autorités » dogmatiques, même s'il a acquis les connaissances auprès de ses propres professeurs, qui lui ont délivré des certifications *ad hoc*, etc.

Quand cette manière de faire est apparue dans l'enseignement primaire, au début du XIX^e siècle (au XVIII^e siècle, c'est le mode de transmission des sciences expérimentales, en dehors des collèges), on lui a donné le nom de « leçon

2. Sur les exercices écrits, de plus en plus abondants à partir du XVII^e siècle, voir les analyses de COMPÈRE Marie-Madeleine et PRALON-JULIA Dolorès, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Étude de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1992.

orale ». C'est apparemment un pléonasme ; mais, justement, l'expression est intéressante parce qu'elle signale une volonté de distinguer le nouvel usage d'un usage ancien où le mot « leçon » supposait qu'on lise et relise un texte pour le faire entrer dans la mémoire. En d'autres termes, le professeur d'aujourd'hui parle sans se tenir à un écrit et il communique son savoir de façon vivante. C'est bien une parole libre qui définit sa pédagogie.

Et du côté élèves ? D'abord, dans le cadre de l'activité orale du professeur, il est requis, normal dirai-je, qu'on interroge les élèves, qu'on leur pose des questions afin de maintenir l'attention générale avant et pendant l'exposé « magistral » qui suivra. La parole du maître moderne engage une manière d'interlocution, d'interaction. Cela peut même se produire au début d'un cours sur tel ou tel sujet, sous forme de « causerie » – comme on disait à l'époque de Jules Ferry où l'exigence de parler aux élèves est indéfiniment répétée : elle caractérise notamment la fameuse « leçon de choses ».

Pour maintenir la comparaison avec la situation ancienne, je souligne également que ces manières de faire sont fondées dans un univers de culture qui n'est plus la connaissance de texte mais la compréhension c'est-à-dire l'observation et la description, guidées par les questions du maître, de phénomènes naturels. Dans l'enseignement primaire, c'est ainsi qu'a été prônée cette « leçon de choses » dont les pédagogues républicains des années 1880 ont voulu faire le modèle de tout enseignement possible, même les enseignements non scientifiques (l'histoire par exemple), et même la grammaire, pourtant typique des apprentissages langagiers ou « littéraires ».

À cette phase, la fin du XIX^e siècle et la première moitié du XX^e, les élèves ont encore beaucoup de choses à recopier, à rédiger et à réciter. L'écrit à mémoriser est encore très présent dans la vie scolaire (l'un des principaux critiques de la pédagogie officielle à partir des années 1920, Célestin Freinet, ne déroge pas à la règle). Les petits élèves copient des résumés en histoire ou sciences notamment ; tandis que les grands élèves sont incités à prendre des notes qu'on ne leur dicte plus. Dans les écoles normales d'instituteurs, il y avait parfois des séances de conseils sur la prise de notes.

Mais dans une classe moderne, si on entend toujours la voix des élèves, c'est de moins en moins à l'occasion de récitations. L'élève contemporain, qui a en face de lui un maître qui fait un cours parlé et ne lit pas un livre, est sollicité sur un tout autre terrain que la mémoire. Il doit d'abord suivre et saisir un raisonnement de type scientifique, disons une explication causaliste : saisir des liens entre des causes et des conséquences, passer d'une règle générale à des cas particuliers (déduction), ou encore l'inverse, s'élever du particulier au général (induction). C'est pourquoi tous les pédagogues modernistes de la seconde moitié du XIX^e siècle, comme ceux des décennies suivantes, dénoncent la mémoire, le par cœur, sous l'intitulé dépréciatif de la « routine », et mettent en avant l'intelligence, par opposition à la mémoire. Je suis donc légitimé à évoquer

une époque de l'intelligence qui succède à l'époque de la mémoire dans l'histoire des pratiques d'enseignement. Ce n'est pas un hasard si les tests d'intelligence sont inventés au début du ^{xx}^e siècle. D'ailleurs, la dualité de l'intelligence et de la mémoire structure tout le discours pédagogique de ces années-là. C'est ainsi que Jules Ferry, en séance d'ouverture des États généraux de l'Université le 31 mars 1880, assure ses auditeurs de la nécessité, dans les enseignements littéraires, de « substituer à la culture excessive de la mémoire le développement du jugement et de l'initiative propre à l'enfant, aux procédés *a priori*, à l'abus des règles abstraites, la méthode expérimentale, qui va du concret à l'abstrait et déduit la règle de l'exemple³ ». À l'époque classique, il y avait des raisonnements, bien sûr, mais qui portaient alors sur le vocabulaire, la grammaire, le style, la manière de composer, etc.

Dernière question : la dualité de l'intelligence et de la mémoire, qui vient des novateurs du ^{xix}^e siècle, suffit-elle à décrire ce qui a lieu de nos jours (et qui fait l'objet des polémiques auxquelles j'ai fait allusion en commençant) ? Je pense que non. Car quelque chose a encore changé, est en train de changer, qui a trait au rôle imparti à l'élève et à la sollicitation de sa parole. On peut constater qu'aujourd'hui la parole de l'élève n'est plus seulement attendue en réponse à la parole du professeur, en réponse à un questionnement didactique programmé, mais qu'elle est devenue logiquement première sous sa forme spontanée. Elle est l'acte à partir duquel seulement la transmission de connaissance peut être effectuée. C'est ainsi, me semble-t-il, qu'on pourrait analyser la longue série des changements effectués ou préconisés depuis les années 1970, tant à l'école primaire que dans les collèges et les lycées. Je pense aux disciplines dites d'« Éveil » ; au travail par groupes ; à la sollicitation de l'imagination ; à l'idée que le professeur doit « partir des représentations » des élèves ; aux « travaux personnels encadrés », aux nouveaux programmes que sont l'« éducation à la citoyenneté », « l'éducation à l'environnement », « l'éducation à la santé », et ainsi de suite (où le sens d'« éduquer » renvoie non pas à l'inculcation de normes mais au développement des capacités d'expression et d'analyse des enfants) ; enfin et surtout, aux pratiques de discussion libre comme la « Discussion à visée philosophique », les « ateliers philo », à l'école primaire et même à l'école maternelle.

La parole de l'élève semble libérée à son tour. Elle n'est plus inscrite dans la hiérarchie didactique ou logique qui la soumettait strictement à la parole donc à l'initiative du maître. En conséquence, l'écrit est de moins en moins pratiqué (ce qui alarme le ministre actuel, qui propose en réponse une dictée quotidienne – sans savoir qu'il n'y a jamais eu un tel « forcing » sur l'orthographe, sauf peut-être quand il s'agissait de préparer quelques élèves, les meilleurs, au certificat d'études).

3. Cité par JÉY Martine, *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, recherches textuelles, n° 3, université de Metz, 1998, p. 97-98.

Pour finir, une précision de méthode. D'après les remarques qui précèdent, je propose que l'histoire encore à faire des pratiques d'enseignement prenne pour fil conducteur, soit, coté maître, l'évolution des fonctions imparties au livre, soit, côté élève, l'évolution des rapports entre activités orales et activités écrites (sans négliger bien sûr les différents types d'oral et d'écrit⁴).

BIBLIOGRAPHIE

- COMPÈRE Marie-Madeleine, *Du collège au lycée (1500-1850)*, Paris, Gallimard/Julliard, 1985.
COMPÈRE Marie-Madeleine et PRALON-JULIA Dolorès, *Performances scolaires de collégiens sous l'Ancien Régime. Étude de six séries d'exercices latins rédigés au collège Louis-le-grand vers 1720*, Paris, INRP/Publications de la Sorbonne, 1992.
DE DAINVILLE François, *L'Éducation des jésuites (XVI^e-XVIII^e siècles)*, Paris, Minit, 1978.
JEY Martine, *La Littérature au lycée : invention d'une discipline (1880-1925)*, université de Metz, 1998.

4. Je consigne depuis 2016 l'enquête historique dont je parle dans un blog consultable à l'adresse : [societe-culture-educatio.eklablog.com].